



وحدتی دانشمند، علی (۱۳۹۹). نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آرای هگل، مارکس و آدورنو.

DOI: 10.22067/fedu.v10i1.87435

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۱۱۶-۱۳۵.

نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آرای هگل، مارکس و آدورنو^۱

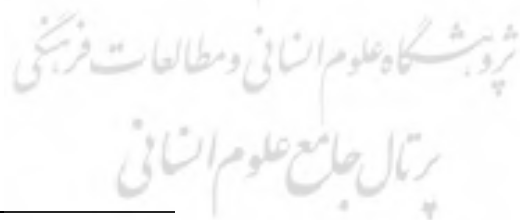
علی وحدتی دانشمند^۲

تاریخ دریافت: ۹۹/۴/۳ تاریخ پذیرش: ۹۹/۶/۲۲ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش نقد رویکرد رسمی اصلاحات آموزشی در ایران بوده و در مسیر تحقق، از ایده نقد درونی که نخست از سوی هگل مطرح شده و سپس با تغییراتی از سوی مارکس و فیلسوفان مکتب فرانکفورت بسط و مورد دفاع قرار گرفته است، استفاده شده است. در بخش اول مقاله، اندیشه های هگل، مارکس و آدورنو در باب نقد درونی مورد واکاوی قرار گرفته است. در بخش دوم مقاله، متناظر با هر کدام از این فیلسوفان، سه پیشنهاد بر خلاف جریان رایج اصلاحات رسمی مطرح شده است. در پایان و به عنوان نتیجه گیری، اصول نقادی درونی نظام آموزشی بیان شده و سه نقد مطرح شده از سوی مشاوران ماوراء بحار، محمد علی طوسی و صمد بهرنگی نیز بر این اساس ارزیابی شده اند.

واژه های کلیدی: نقد درونی، اصلاحات آموزشی، نظام آموزشی ایران، هگل، مارکس، آدورنو



۱. ایده اصلی این مقاله برآمده از مباحث مطرح شده در کلاس مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران در دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران با تدریس سرکار خانم دکتر شهین ایروانی به عنوان عضو هیات علمی این دانشگاه می باشد. ایشان در پیشبرد مقاله نیز کمک های شایانی داشته که در اینجا مراتب تقدیر و تشکر خود را از ایشان اعلام می کنم.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران alivahdati@ut.ac.ir

مقدمه

نظام آموزشی ایران در معرض انتقادات فراوانی قرار دارد. دانشجویان دوره های تربیت معلم، استادان و اندیشمندان سالیان دور علوم تربیتی، رهبران سیاسی، اصلاح گران فرهنگی و اجتماعی، فعالان حوزه کودک همه و همه خود را نگران آموزش و پرورش در کشور معرفی می کنند. انتقادات تا آن حد ریشه ای شده اند که کاستی های نظام آموزشی ریشه و خاستگاه عمده کاستی های موجود از فرهنگ عمومی گرفته تا کنش مدیریتی و اداری دانسته شده^۱ و دیگر به جای انجام اصلاحات در نظام فعلی، سخن از نابودی اصلی ترین عنصر این نظام یعنی مدرسه به میان آمده است (Nazari, 2018).

انتقادات، به خصوص بعد از انقلاب اسلامی، زمینه طرح ایده اصلاحات بنیادین^۲ را فراهم کرده است. جریان اصلاحات رسمی، همواره اهدافی را به عنوان غایت برای نظام آموزشی در نظر گرفته است و تمام برنامه های آموزشی را در راستای تحقق این اهداف تدوین کرده است. به واسطه ماهیت ایدئولوژیک انقلاب اسلامی، این هدفها همواره از بیرون بر نظام آموزشی تحمیل شده و همیشه نمایانگر آرزوها و انتظارات مولفان آن، از نظام آموزشی بوده است. هدفهایی مانند اسلامی شدن، حرکت به سوی تمدن نوین اسلامی، پرورش همه ساحت های انسان، تحقق مراتبی از حیات طیبه، همه حکایت از آن دارند که مولفان و سیاست گذاران معاصر، آرزومندانه به تحول در نظام آموزشی اندیشیده اند و در این میان آنچه که به حاشیه رفته و لاجرم باید در مسیر تحول، نابود شده و یا حداقل تحول یابد، وضعیت کنونی نظام آموزشی است.

تجویز مدام فرایندهای جدید به جای بازبینی و اصلاح فرایندهای قدیم و همچنین تجویز نتیجه ایده آل برای مدارس، بدون در نظر گرفتن ورودی و کنش های جاری در این نهاد، از جمله نشانه های حضور چنین جهت گیری در جریان اصلاحات رسمی هستند. به این ترتیب به نظر می رسد، سیاستگذاران تحولی نظام آموزشی، در مقام منتقد، همواره غایتی را برای آن ترسیم کرده اند که هیچ قرابتی با وضعیت کنونی آن نداشته و از قضا همین شکاف میان دو وضعیت، ضرورت سخن گفتن از تحول بنیادین را پدید آورده است. چنین رویکردی در نقادی که از آن به اندیشه آرزومندانه تعبیر می کنیم، سال های گذشته در جوامع مختلف مطرح شده و ناکارآمدی آن توسط پژوهشگران بیان شده است. برای نمونه وایز^۳ (1977) از این گونه

۱. برای مثال نگاه کنید به مجموعه مقالات منتشر شده در اثری با عنوان «مرگ مدرسه» (Nazari et al, 2018)، «آموزش علیه آموزش» (Karimi, 2016) و «بازخوانی انتقادی سیاست گذاری های آموزشی در ایران معاصر» (Miri & Khorami Nejad, 2019).

۲. برای نمونه از تلاش های نظری در این رابطه نگاه کنید به (Bagheri, 2008)، (Alamolhoda, 2009) و (Sadehgzadeh et al., 2011).

اندیشیدن درباره سیاست‌های تحولی آموزش، به فراعقلانی‌سازی^۱ نظام آموزشی تعبیر می‌کند. مدل فراعقلانی بر این ساده‌انگاری بنا شده است که اهداف تعلیم و تربیت در نهادهای سیاسی تعیین شده، از خلال سلسله مراتب دیوان سالار به دست مدارس رسیده و در نهایت نیز توسط معلمین اجرا می‌شوند. برای نمونه در مصوبه اهداف دوره‌های تحصیلی در سال ۱۳۷۹ این گونه آمده است: «مدیران، برنامه ریزان و همه افرادی که در تعلیم و تربیت دانش آموزان نقشی بر عهده دارند، مکلفند در برنامه ریزی امور، سازماندهی فعالیت‌ها و انجام وظایف مربوطه به گونه‌ای اقدام کنند که تا پایان دوره تحصیلی دستیابی دانش آموزان به اهداف تعیین شده ممکن باشد» (Supreme Council of Education, 2000, p. 1). اما در نهایت این معلمان و سایر عوامل تربیتی مدرسه هستند که اهداف تعیین شده از بیرون را به اهدافی برآمده از تجربیات شخصی خود تبدیل کرده و این گونه جریان اصلاحات را به سمت تمایل‌های برآمده از فعالیت‌های خود منحرف می‌سازند.

پژوهش‌های داخلی از جمله اثر میر عرب رضی (2015) نیز حکایت از آن دارند که در ایران هم، وجود شکاف عمیق میان نهاد سیاست‌گذار برای اصلاحات و کنشگران اصلی تعلیم و تربیت از جمله معلمان، مهمترین عامل شکست اصلاحات آموزشی معاصر در ایران است. موسی پور نیز از این رویکرد اصلاحی با عنوان «مهندسی» یاد می‌کند که در آن مدیران، سیاست‌های تحولی را از بالا به پایین ابلاغ کرده و از عواملان به این سیاست‌ها، انتظار فهم سریع و روشن و عمل‌پی درنگ و متقن را دارند. او در سوی مقابل، از رویکرد «فرهنگی» سخن گفته که «با باورها، ارزش‌ها و سنت‌های یک جامعه پیوندی ناگسستنی برقرار کرده و برای پیشبرد امور، عواملان آن احساس خودمختاری می‌کنند» (Mousapour, 2012, p. 247). بنابراین اکنون زمان آن است که بعد از نزدیک به یک قرن تلاش رسمی حاکمیت و دولت‌ها برای تغییر و اصلاح نظام آموزشی، به جای انتقاد از نظام آموزشی و بازگویی مدام نارسایی‌ها و کاستی‌های آن و تجویز اهدافی از بیرون برای اصلاح آن، خود روش نقادی نظام آموزشی را مورد بررسی و تحلیل قرار داد.

این پژوهش قصد به چالش کشیدن این رویکرد اصلاحات آموزشی معاصر در ایران را دارد. در مسیر تحقق این هدف، از ایده نقد درونی^۳ که نخست از سوی هگل مطرح شد و سپس با تغییراتی از سوی فیلسوفان مکتب فرانکفورت بسط و مورد دفاع قرار گرفت، استفاده شده است. این پژوهش به دنبال پاسخ این پرسش است که اصلاحات آموزشی بر مبنای ایده نقد درونی، چه ویژگی‌هایی خواهد داشت؟

1. Hyperrationalization

۳. عبارتی با شباهت فراوان، در سند اهداف دوره‌های تحصیلی در سال ۱۳۹۷ نیز آمده است (Supreme Council of Education, 2018)

3. Immanent Critique

رویکرد پژوهش برای پاسخ به این پرسش، رویکرد انتقادی و روش آن، استنتاج فلسفی است. در رویکرد انتقادی تلاش بر این است که نهادهای آموزشی در معنای عام، مشتمل بر برنامه های آموزشی، مدارس، سیاست های آموزشی و تربیتی و همچنین آنچه که به عنوان امور پذیرفته شده در جریان روزمره تعلیم و تربیت قرار گرفته، در معرض تحلیل انتقادی قرار بگیرد (Haggerson, 1991). دستاورد چنین رویکردی آن است که موازین ارزشی سیاست ها و کنش های تربیتی در پیش چشمان اندیشمندان و عاملان تعلیم و تربیت برجسته شده و خودآگاهی انتقادی برای آنها حاصل شود. دستاورد دیگر آن است که موازین جایگزینی برای داوری درباره سیاست های اصلاحی بدست آید.

نقد درونی؛ خاستگاه فلسفی

نقد درونی در مساله این پژوهش گونه ای نقد اجتماعی محسوب می شود.^۱ در نقادی اجتماعی، منتقد بیش از آنکه کنش های فردی را مد نظر داشته باشد، به دنبال ارزیابی یک رفتار فردی در وجه اجتماعی آن و یا یک نهاد اجتماعی است. این نقادی مستلزم آن است که مجموعه ای از معیارها فراهم آمده و سپس این ادعا اثبات شود که عملکرد نهاد اجتماعی مد نظر با این معیارها فاصله دارد. اگرچه می توان این معیارها را خارج از آن نهاد و بدون پذیرش کنشگران داخلی آن گرد هم آورد، اما روشن است که هدف از نقادی، اصلاح و نزدیک شدن به آن معیارها بوده و از این رو پذیرش و اقتناع عاملان ضروری خواهد بود.

هونث^۲ (2001) دو مسیر را پیش بینی می کند. نخست آنکه معیارهای سنجش کنش اجتماعی به گونه ای تدوین شوند که اعتبار خود را مستقل از شناخت و توصیف آن کنش، بیابند. برای نمونه می توان به تلاش راولز^۳ برای تعریف عدالت به عنوان یک معیار سنجش به نحوی مستقل از جوامع و فرهنگ های گوناگون اشاره کرد. در این مسیر «معیار به هیچ صورت وابستگی به مختصات کنش اجتماعی و دیدگاه های منتقدان نداشته و از همین رو «بیرونی»^۴ خوانده می شود» (Stahl, 2013, p. 6). مسیر دیگر آن است که منتقد، معیارهای نقادی را از درون خود کنش اجتماعی بگیرد. برای نمونه می توان عدم تطابق میان تصویری که عاملان نسبت به خود^۵ و غایاتی که از آن کنش برای خود در نظر گرفته اند با رفتارهای عینی که از آنها سر

۱. در کنار نقد درونی، می توان از گونه های دیگر نقد اجتماعی همانند نقد تبارشناسانه در اندیشه نیچه و نقد فاش کننده در اندیشه رورتی نام برد.

2. Honeth
3. Rawls
4. External
5. Self-Understanding

می‌زند را نشان داد و به این صورت به نحوی درونی، کنش را مورد نقد قرار داد. این دو مسیر را می‌توان دو سر یک طیف قلمداد کرد که در یک سوی آن وجه ارزشی و غایت‌مدارانه در آن بسیار پررنگ بوده و در سوی دیگر طیف، وجه تفسیری و پدیدارشناسانه درخشان است. البته رویکردهایی در میانه این دو قطب قرار می‌گیرند. در حالی که مسیر اول به خاطر تاکید بیش از اندازه بر ارزش‌های بیرون از ابژه نقد و فاصله زیاد این ارزش‌ها از آنچه در ابژه در جریان است، احتمال توفیق اصلاحات را کاهش می‌دهد، مسیر دوم با تاکید بر همسویی تصورات شخصی و کنش‌ها، به اصلاحات جزئی و کوچک می‌اندیشد و از این رو گستره و عمق زیاد تغییرات را مورد تهدید قرار می‌دهد. بنابراین می‌توان مسیر نخست را با معضل توجیه ارزش‌ها به نحوی قابل قبول برای عاملان و مسیر دوم را با معضل نیروی تحول‌آفرینی اندک مواجه دانست. اما به جز این دو رویکرد کلی به نقد اجتماعی، نقد درونی می‌تواند به عنوان بدیلی مطرح شود که از سویی وجه ارزشی آن پررنگ بوده و به دنبال فرار از روزمرگی‌های رفتاری است و از سویی به ظرفیت تحولی عاملان و نسبت میان‌انگاره‌ها و عقاید فردی آنها و رفتاری که از آنها سر می‌زند، می‌اندیشد. در همین راستا، استال نقد درونی را این‌گونه تعریف می‌کند: «نقد درونی گونه‌ای نقادی اجتماعی است که رفتارهای عینی برساننده کنش‌های اجتماعی و در عین حال تصورات ضمنی افراد را بر اساس معیارهای برآمده از خود آن کنش‌ها مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این‌گونه است که نقد درونی به دنبال تحول در این انگاره‌ها و رفتارهای برآمده از آنها می‌باشد» (Stahl, 2013, p. 7).

طرح ایده نقد درونی نخست از سوی هگل بوده و در اندیشه‌های مارکس، فیلسوفان مکتب فرانکفورت و رئالیسم انتقادی روی باسکار^۱ بازتاب داشته است. به منظور روشن شدن پیچیدگی‌های که در درون این مفهوم نهفته است، اکنون مناسب است تا به ریشه‌های فلسفی آن اشاره‌ای شود تا بعد از آن بتوان طرحی مناسب از نقد درونی نظام آموزشی به عنوان یک نهاد اجتماعی به دست داد.

هگل

هگل نخستین بار در «پدیدارشناسی روح» از روش نقد درونی بهره برده است. اگرچه او در دو اثر دیگر یعنی در «باب ماهیت نقادی فلسفی به طور عام و نسبت آن با وضعیت کنونی فلسفه به طور خاص»^۲ و «فلسفه حق»^۳ به ترتیب به نقد درونی ایده فلسفه به عنوان یک دانش فراگیر و ایده دولت پرداخته است اما عبارت «نقد درونی» ابداع شاگردان و شارحان هگل بوده است. البته می‌توان هگل را در بهره بردن از این روش با مختصاتاتی که در ادامه برای آن ذکر می‌شود، متعهد دانست. این نقد در مقابل نقد رایج که در آن

1. Roy Bhaskar

2. On the Essence of Philosophical Critique as Such and its Relation to the Present State of Philosophy in Particular

3. Philosophy of Right

معیار نقد به گونه ای دلخواهانه فارغ و مستقل از موضوع نقد تعریف می شود، قرار می گیرد. در دیدگاه هگل، نقد فلسفی حقیقی، معیار خود را نه از منتقدان و نه از گروه افرادی که نقد، آن ها را نشانه رفته، بلکه از خود موضوع نقد اخذ می کند (Hegel, 2000). در نظر هگل این معیارها، از مقایسه ایده اساسی هر پدیده با صورت های تحقق یافتن آن بدست می آید. برای مثال، نظام های فلسفی هر کدام صورت های تحقق فلسفه محض (عقل) بوده و باید هر کدام را از منظر نسبتی که با آن دارند مورد تفسیر قرار دارد. این روش نقد، درست در مقابل آن روشی قرار می گیرد که صرفاً به دنبال محکوم و رد کردن یک نظام فلسفی است. هگل، نقد عام را همچون محکمه ای می داند که در غیاب متهم، حکم او را صادر می کند.^۱ در مقابل، به جای طرح این ادعا که یک نظام فلسفی غلط است، بهتر است نشان دهیم که این نظام، بر اساس چه نیاز و زمینه ای شکل گرفته و چگونه تلاش کرده است تا ایده فلسفه را تحقق بخشد. به طور مشابه در نقد دولت نیز ادعا می کند، رسالت منتقد فیلسوف، آن نیست که دائماً الگوهای مطلوب خود را از دولت ارائه کند، بلکه باید با آن دولتی که اکنون محقق است «از در صلح در آید» و محدودیت های آن را در مقایسه با ایده دولت بازشناسی کند (ibid).

در نظر هگل، آنچه که منتقد به عنوان ذات یک پدیده قلمداد کرده و معیار قضاوت قرار می دهد، با حقیقت آن پدیده تفاوت داشته و از این رو «ما نیازی به اعمال معیارهای قضاوت و استفاده از اندیشه های خود در تاملات خویش نداریم؛ درست در همان زمان که این تصورات شخصی را نسبت به پدیده وا می نهیم می توانیم موضوع مورد پژوهش خود را آن گونه که هست و برای خود هست بررسی کنیم» (Hegel, 1977, p. 54). هگل در جای دیگری در «علم منطقی»^۲، توصیه می کند که سرآغاز نقد، نه داوری های منتقد بلکه پیش فرض های رقیب (موضوع نقد) باشد. «تکذیب رقیب، نباید از بیرون صورت گیرد، یعنی پیش فرض های نقد نباید از موضوع مورد بررسی خارج بوده و ناهمساز با آن باشد. تکذیب حقیقی باید به دژ رقیب نفوذ کرده و او را در خانه خودش ملاقات کند. هیچ فایده ای در حمله به حریف از مکانی دیگر و ملاقات او در جایی که او حضور ندارد، نیست» (as cited in Adorno, 1982).

اگر نقد را مستلزم فعالیتی با سویه نفی در نظر بگیریم^۳، ایده نفی متعین^۴ نیز در فلسفه هگل، موید

۱. هگل، این استعاره را از کانت وام گرفته است. کانت در نقد عقل محض، فعالیت عقل را همچون محکمه ای می داند که در آن، عقل هم حاکم است و هم محکوم.

2. Science of Logic

۳. نقد مستلزم نفی نیست. برای نمونه، فردریش شلگل، فیلسوف و منتقد ادبی نقد را تنها به گونه ای مثبت و به دور از قضاوت ارزشی به رسمیت می شناسد (Finlayson, 2014).

4. Determinate Negation

درونی بودن آن در اندیشه او خواهد بود. نفی متعین برای هگل، مستلزم در نظر آوردن دو تمایز است. نخست آنکه، وضع کنونی هر پدیده برآمده از تفاوتی است که آن پدیده با سایر چیزها دارد. دوم آن که هر پدیده به واسطه محدودیت در محقق ساختن مفهوم خود، دچار تفاوتی با آن مفهوم می‌باشد. اندیشه نیز با تطابق نداشتن یک امر و ایده، حرکت خواهد کرد. در ادامه مسیر و با بازشناسی این شکست در تحقق ایده است که می‌توان به مفهومی اصلاح شده نسبت به مفهوم پیشین و در عین حال، اصلاح صورت تحقق یافته آن دست یافت. از این رو است که نفی متعین در مقابل نفی مجرد^۱، مفهوم قبلی را به کنار نمی‌نهد. بلکه به دنبال دست‌یابی به چیزی نو، والاتر و بهتر از طریق امر موجود است.

بعد از هگل، ایده نقد درونی به اندیشه مارکس و اعضای مکتب فرانکفورت و به خصوص آدورنو راه پیدا کرد. اگر چه در اندیشه هر یک از این افراد، نقد درونی متحمل تغییراتی شد^۲، اما می‌توان ادعا کرد ایده اولیه این طرح همچنان بدون تغییر باقی‌ماند. اشاره به این اشتراک‌ها و تفاوت‌ها موضوعی است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

مارکس

از بین رفتن دوگانگی‌ها از جمله تمایز میان هست و باید سرآغاز گرایش مارکس به فلسفه هگل بود. مارکس در نقد ایده آلیسم آلمانی پیش از هگل این گونه می‌گوید: «با فاصله گرفتن از ایده آلیسم [...] من به دنبال اندیشه در خود واقعیت هستم. اگر پیش از این خدایان بر فراز جهان می‌زیستند، اکنون در مرکز آن قرار دارند» (Marx, 1997, p. 46). تصاحب ایده پیوستگی میان اندیشه و تحقق در فلسفه هگل از سوی مارکس، منجر به تولید رویکرد روش شناختی ویژه‌ای در علوم اجتماعی شد که از دوگانه توصیف یک پدیده و تجویز برای اصلاح آن فراتر رفت. از این رو روش مارکس نیز می‌تواند نقادی درونی نامیده شود. او در سال ۱۸۴۴ در نامه‌ای به آرنولد روگ^۳، دیگر هگلی‌جوان، پیشنهاد می‌دهد تا نشریه‌ای که آن دو مدیریت آن را بر عهده دارند، با موضوع نقد به چاپ برسد. او در این نامه، منتقدان و اصلاح‌طلبان را پراکنده و بدون طرحی برای آینده می‌خواند و در عین حال چنین وضعی را مغتنم می‌شمارد که در آن «منتقدان» متعصبانه به دنبال ارائه طرحی برای آینده نیستند، بلکه می‌خواهند دنیای جدید را تنها از مسیر نقادی دنیای قدیم باز جویند» (Marx, 1978, p. 13). او در بخشی از نامه خود به روگ، اصلاح از طریق پرداختن به وضع موجود را این گونه توصیف می‌کند. «تاکنون فیلسوفان پاسخ تمام معماها را در سخنرانی

1. Abstract Negation

۲. در این پژوهش، به منظور رعایت اختصار، از پرداختن به این تفاوت‌ها صرف نظر می‌شود.

3. Arnold Ruge

های خود بیان کرده و این جهان جاهل و بدوی بود که باید دهان خود را می گشود تا تکه های پخته شده دانش مطلق، به دهان او گذاشته شود [...] طراحی آینده و طرح پاسخ هایی حاضر و آماده برای همه زمان ها، دیگر وظیفه ما نیست. ما دیگر نباید با دکترین نهایی مشتمل بر اصول جدید با جهان مواجه شویم: «حقیقت این جاست، در پیش آن زانو بزیند» ما اصول جدید را تنها از اصول کهنه استخراج کرده و به جهان ارائه می کنیم. ما دیگر به جهان نمی گوئیم: «از مبارزه دست بردار؛ تلاش های تو بی فایده است». ما می خواهیم معنای صحیح تلاش کردن را بر سر تو فریاد بزینم» (ibid, pp. 13-15)

مارکس، نقد درونی را به دو موضوع عمده نقد سیاست (دولت) و نقد دین معطوف می کند. برای مارکس دین مجموعه ای از کوشش های عملی بشریت و سیاست، نمایانگر کوشش های نظری او است. از این رو هماهنگ با ایده تطابق میان ایده و واقع در فلسفه هگل، می کوشد تا در فرایند نقد، دین و سیاست مورد نقادی قرار گیرند. بنابراین در نقادی دین، به جای آن که به مواضع متافیزیکی یا الهیاتی متوسل شود، آن را از منظر پیوند با سیاست، یعنی همان وجه نظری نقد می کند. روش مارکس در نقد دین، نمونه ای آشکار از نقد درونی است که در آن عقاید دینی، عینیتی اجتماعی داشته و از این رو دچار تضاد و شکاف است. مخالفت او با فویرباخ^۱ نیز به این علت است که او در نقد دین، ماهیتی فرااجتماعی برای انسان قائل شده و عقاید دینی را به وضعیت روانشناختی انسان فرو کاسته است. حال آن که «احساسات دینی، خود محصول اجتماع هستند» (ibid, p. 145).

از آرای مارکس می توان دو خط کلی را برای نقد درونی استخراج کرد. نخست آن که نقد، فعالیتی انضمامی بوده و هر گونه تلاش برای صورت بندی موضعی ایجابی، نظامی ارزشی، صورت های دانش مشتمل بر ماهیت انسان و جامعه و هر گفتمان علمی مرتبط با موضوع نقد به گونه ای غیر تاریخی و غیر اجتماعی و ناوابسته به زمینه کنش های عینی، محکوم به شکست بوده و خود باید در معرض نقد قرار بگیرد (Celikates, 2012). از این رو، استعلایی بودن و خارج بودن از موضوع نقد، نمی تواند وجهتی برای موضع منتقد ایجاد کند. دوم، نقد درونی به دنبال وانهادن و طرد کردن وضع موجود به بهانه نامطلوب بودن آن نیست؛ بلکه به دنبال آن است تا ظرفیت های تحولی و اصلاحی را از دل کوشش های موجود آشکار کند. همان گونه که مارکس در سخنان خود خطاب به دولت کمون فرانسه^۲ تلاش گران طبقه کارگری را این گونه توصیف می کند: «آنها هیچ ایده آلی برای محقق ساختن ندارند اما به دنبال آن هستند که عناصر جامعه نوین را از دل جامعه رو به زوال بورژوازی گذشته، بیرون بکشند» (Celikates, 2012, pp. 635-636).

1. Feurbach

2. Paris Commune

بنابراین اولین گام در نقد درونی این خواهد بود که منتقد، کوشش‌های در حال انجام در مورد موضوع نقد را شناخته و تضادها و نارسایی‌های درونی را در خود این فعالیت‌ها شناسایی کند. از این رو نباید نقد و اصلاح را به گروه‌های نخبگانی سپرد و آنها را تشویق کرد تا شکاف میان نظریه‌های اصلاحی و کوشش‌های عرفی را همواره عمیق‌تر کنند.

آدورنو

اندیشمندان مکتب انتقادی^۱ خطوط کلی اندیشه هگل و مارکس را پذیرفته و ضمن بازنگری در آن، نظریه انتقادی را فراهم آوردند. در میان آنها، آرای آدورنو در باب نقد درونی محل بحث و اختلاف نظر بیشتری قرار گرفته است. بدینی سراسری به سرمایه‌داری متاخر و فراگیری آن تا حدی که هر نقدی را آلوده به خود می‌کند و همچنین رفت و برگشت آدورنو میان نقد درونی و نقد استعلایی از مهمترین دلایل این اختلاف نظر می‌باشد. با این وجود، بازخوانی نظر او درباره نقد درونی می‌تواند در روشن شدن ظرفیت‌های این روش نقد، الهام بخش باشد.^۲

آدورنو را می‌توان در دو معنا حامی نقد درونی دانست. نخست در برداشت عرفی از نقد درونی که آن را در مقابل نقد بیرونی، روشی معنادار، دارای توان اقناع و کاربردی می‌داند. آدورنو روش نقد خود را این گونه توصیف می‌کند: «فرایند نقد در این روش، درونی است از این رو که ایده عینیت یافته یک عمل از جمله یک عمل اجتماعی، موسیقایی یا ادبی را با ارزش‌هایی که خود آن عمل متبلور ساخته است، می‌سنجد» (as cited in Finlayson, 2014, p. 14). دوم، آدورنو در معنای هگلی از نقد درونی که دیالکتیک و نفی متعین را به همراه خود دارد؛ خود را مدافع هگل معرفی می‌کند (Adorno, 1999). او خود را وارث حقیقی نقد درونی هگل دانسته چرا که نسبت میان ایده و واقع را رابطه‌ای بازسازنده و مولد میان مفهوم^۳ و تجربه^۴ می‌داند. در حقیقت در نظر آدورنو، فلسفه هگل، «تلاشی آشکار برای ترجمه تجربه به مفاهیم است». برای آدورنو، این تلاش برای تطبیق میان واقع با مفهومی خارجی و بیگانه نیست، بلکه تطابق میان واقع با مفهوم آن واقع است و همین امر موید درونی بودن نقد در نظر آدورنو است که از آن با عنوان تطابق عقلانی^۵ یاد می‌کند؛ تطابق عقلانی «حاکمی از شرایطی است که در آن، افراد به ویژگی‌هایی دست می‌یابند که

1. Critical School

۲. در این نوشتار، مجالی برای پرداختن بر مناقشات در گرفته بر سر درون‌زا بودن یا استعلایی بودن روش آدورنو نیست. برای آشنایی با این مناقشات به بوکوالتر (Buchwalter, 1987) و فینلیسون (Finlayson, 2014) نگاه کنید.

3. Concept

4. Experience

5. Rational Identity

۶. تطابق عقلانی در نظر آدورنو را می‌توان همسان با راه حل یگانه هگلی که در ادامه از آن یاد می‌کنیم، دانست.

تاکنون برای هیچ کس تجویز نشده است» (Adorno, 1973, p. 150).

پروژه انتقادی آدورنو نیز مانند هگل و مارکس از سویی به تاریخ‌مندی و بافتارمندی بودن نقد فلسفی اذعان داشته و از سوی دیگر فراهم آوردن معیارهای نقد بیرون از موضوع نقد را تهی و بی اثر می‌داند. «مفاهیم ارزشی از نظر آدورنو جنبه امکانی و تاریخی دارند، یعنی با تاکید وی بر امور خاص متناسب اند و به صورت امور ضروری و فراتاریخی در نظر گرفته نمی‌شوند» (Bagheri, Sajjadih, Tavassoli, p. 236). همچنین، آن‌گاه که نقصان و کاستی در پدیده‌ای آشکار می‌شود بیرون راندن آن از طریق سلاح گفتمانی و جدلی، تنها بر ثبات و پایداری آن می‌افزاید.

از این رو ضروری است تا در وضعیت سراسر تباه، دستگاه‌های فلسفی، ایدئولوژیک و آرمانشهری را به کناری نهاد و تنها از وضعیت بد موجود انتقاد کرد. برداشت رایج از نقد آدورنو این است که این پروژه فاقد هرگونه وجه ایجابی و ارزشی در مسیر خود است. آغاز کردن از نفی وضع موجود، این گونه القا می‌کند که این نفی، بدون هیچ هدف و مسیری تنها نابودی آن را طلب می‌کند و از این رو آن را نادیده می‌گیرد. اما او با همکارش هورکهایمر هم نظر است که «نظریه انتقادی وضعیت تباه جامعه را هدف گرفته است. اگرچه این تباهی، قصد برانداختن خود را ندارد. نظریه‌ای که به دنبال راه برون رفت از این پریشانی است، این وضع را تقویت نکرده بلکه به دنبال آشکار ساختن راز آن است» (Horkheimer, 1972, p. 216). همچنین آدورنو در دیالکتیک منفی^۱ این گونه می‌گوید: «همانند الهیات شخصی در آیین یهود، هر چیز تنها کمی نسبت به وضع موجود خود تغییر خواهد کرد؛ اما این که در آینده چه خواهد شد را نمی‌توان از هم اکنون پیش بینی کرد» (Adorno, 1973, p. 299).

نقد درونی نظام آموزشی

اکنون که زمینه فلسفی لازم برای نقد درونی مبتنی بر اندیشه سه فیلسوف بالا فراهم آمد، نوبت آن است که ایده نقد درونی نظام آموزشی مورد بررسی قرار گیرد. به این منظور، سه محور متناظر با سه فیلسوف مطرح می‌شوند و هر کدام به جنبه‌ای از کاستی‌های جریان اصلاحات رسمی در آموزش و پرورش ایران می‌پردازند.

بازاندیشی توأمان در نظر و عمل تربیتی

در این قسمت، با نظر به نقد درونی در نگاه هگل، از پیامدهای آن برای نقادی و اصلاحات نظام آموزشی سخن می‌گوییم. در ابتدا مناسب است از قسمت اول پژوهش یادآوری شود که نقد مولد اصلاح،

نقد نظام آموزشی از درون دژ آن است. در مقابل، نقد بیرونی یعنی هر کدام از طرفین به موضوع مورد مناقشه از دیدگاه معیارهای خود می‌نگرند و هیچ‌راه پیش‌پا افتاده‌ای برای دستیابی به راهی مشترک دیده نمی‌شود. در این گونه موارد، هگل هر گونه اعلام موضع عریان و صریح را در قبال پدیده، ناتوان از ایجاد تغییر در وضعیت آن می‌داند. به بیان دیگر «هر اعلام موضعی، به اندازه دیگری ارزش دارد [و هیچ یک بر دیگری برتری ندارد]» (همان، ص. ۴۹). اما هگل برای برون رفت از این وضعیت دو راه حل را مطرح می‌کند.

نخستین راه حل که از آن به راه حل یگانه یاد می‌کنیم، ارزیابی مدام از نسبت میان خودانگاره نظام آموزش و پرورش و نحوه تحقق و زیست این نظام است. هگل در مقدمه پدیدارشناسی روح، هر گونه ای از آگاهی طبیعی را واجد یک خودانگاره^۱ می‌داند که زیستی متناظر با این خودانگاره را موجب می‌شود. منظور هگل از خودانگاره در این جا، نحوه ای از ادراک بنیادین و ارزش گذاری نسبت به خود است. به زبان هگل، «آگاهی برای خود، انگاره ای است که از خود دارد» (Hegel, 1977, p. 51). در گام بعد، هر خودانگاره ای که آگاهی طبیعی به خود نسبت می‌دهد، مجموعه ای از رفتارها متناسب با این خودانگاره را در پی دارد. در واقع می‌توان هر گونه از آگاهی طبیعی را همانند حضور خصیصه ای بنیادین در شخصیت یک انسان در نظر گرفت که به هنگام زیست اجتماعی، در قامتی متناسب با این خصیصه ظاهر می‌شود (Becker, 2018) برای نمونه، هگل خود از سه گونه آگاهی از جمله آگاهی رواقی، آگاهی فضیلتمند و آگاهی روشنگرانه یاد می‌کند که هر کدام مجموعه ای متمایز از رفتارها را در پی دارند.

نقد درونی نظام آموزشی در معنای یگانه، نتایج حاصل از پژوهش های تطبیقی را که بخش عمده ای از انتقادهای وارد بر نظام آموزشی را شامل می‌شود، با چالش جدی مواجه خواهد کرد. در این پژوهش ها نحوه زیست نظام آموزشی مقصد با نحوه زیست نظام آموزشی ایران مقایسه می‌شود، با غفلت از این نکته که هر کدام از این دو گونه، برآیند دو خودانگاره متفاوت هستند و اگر قرار است مقایسه و تطبیقی انجام بگیرد، باید در سطح مفهومی صورت پذیرد.

راه حل دوم که از آن به راه حل دوگانه یاد می‌کنیم، نگاه دوسویه به انگاره یک نهاد و صورت هایی است که آن نهاد بر اساس این انگاره عمل می‌کند. در صورت توجه به سوی نظر، انگاره تعلیم و تربیت را نمی‌توان برای همیشه متعین و مشخص ساخت بلکه تحولات تاریخی و اجتماعی، بازبینی در این ایده را ضروری می‌سازند. به عبارت دیگر، منتقد فردی است که توانایی دیدن پیشینه تاریخی و بافتار فرهنگی این انگاره را داشته و همچنین می‌تواند پیوند میان انگاره موجود با انگاره های پیشین که اکنون

منتفی شده یا به حاشیه رفته اند را واکاوی کند. همان گونه که بکر می گوید «تنها ویژگی که ما را قادر به متمایز دیدن یک وضعیت از آگاهی می کند آن است که هر انگاره بنیادینی را بتوانیم به نحوی تبارشناسانه و یا به عنوان محصول نفی یا وارونه شدن انگاره بنیادین دیگری ببینیم» (Becker, 2018, p. 10). بنابراین تلاشی که برای کنار زدن پیشینه تاریخی آموزش و پرورش در ایران به بهانه هایی هم چون سکولار بودن، استعماری بودن، وارداتی بودن و یا غربی بودن^۱ این پیشینه گشته، منجر به گسستن پیوند میان وضع موجود با تاریخ این نهاد در ایران شده و همین امر، اصلاح آن را دشوار ساخته است.

اگر به سوی عمل بنگریم، در می یابیم که این انگاره باید برگرفته و در تماس مستقیم با کنش های موجود باشد. به این معنا که متوقف ساختن مسیر عینی حرکت یک نهاد به منظور تجویز و اصلاح ایده مطلوب آن، امری ناصحیح است. این که وضع موجود به بهانه کاستی و نارسایی به کناری نهاده شده و سپس به صورت کاملاً منفک از عینیت، به نظورری درباره حالت مطلوب پرداخته شود، باعث بی نتیجه ماندن جریان اصلاح می شود. از این رو کسب فهم دقیق و صحیح از کنش های موجود، برای انجام اصلاحات اجتناب ناپذیر است. به این ترتیب، شناخت کاستی ها و عیوب طرح های اصلاحی انجام شده در هر سطحی، از مدرسه تا وزارتخانه در مقایسه با خیال ورزی درباره الگوی مطلوب آموزش و اعمال زورمدارانه آن به ارکان دخیل در سطوح پایین تربیت، موثرتر خواهد بود. همانطور که سرکارآرانی می گوید: «بدون بازاندیشی روش ها و برنامه های «تغییر» بدون «اصلاح» در صد سال گذشته، امکانی راه گشا برای دگرگونی مسیر دشوار آینده برای بهسازی، رخ نخواهد نمود. به نظر می رسد رفع موانع بهسازی مستمر آموزش بر اساس بازاندیشی عمل انجام شده به همتی بیش از درانداختن طرحی تازه نیاز دارد و پیامدهای این رویکرد، اثربخش تر است» (Sarkar Arani, 2019).

اصلاحات رویین به جای اصلاحات بنیادین

تحول بنیادین در آموزش و پرورش، کلید واژه اصلاحات رسمی در دهه اخیر بوده است. در این طرح، نظام آموزشی فعلی دچار کاستی فراگیر بوده آن طور که این کاستی «بر تمام سیاست گذاری ها، برنامه ریزی ها، فرایندها و روندها سایه افکننده است. مدارس ما از کاستی های نرم افزاری و سخت افزاری فراوانی رنج می برند و کارایی و اثربخشی آنها کاهش فراوان یافته است. معلمان در تحقق رسالت خطیر خویش و تربیت متریان مومن، خلاق، فعال، توانمند با مشکلات متعدد رو به رو هستند» (Theoretical

۱. برای نمونه نگاه کنید به گفتار مجتبی همتی فر در پایگاه خبری رب با عنوان «مسئله اصلی نظام آموزشی ایران وارداتی بودن است» (Hemmatifar, 2020).

foundations of the document of fundamental change in education, 2011, p. 15). در جای دیگری تصریح شده است که فلسفه پنهان و نانوشته تعلیم و تربیت در ایران باید کنار گذاشته شود چرا که «صبغه وارداتی و غیر بومی دارد» (ibid, p. 22). اگرچه یکی از اصول حاکم بر نگارش این سند، «نگاه آسیب شناسانه، ناظر به زمانه و راهبردی» (ibid, 2011, p. 19) است، اما در سراسر آن، تنها تلاش‌های نظری با وجه پررنگ تجویزی و ایجابی به چشم خورده و هیچ اثری از آسیب‌شناسی وضع موجود و بررسی سایر تلاش‌های تحولی در سطح عمومی و مردمی دیده نمی‌شود.

با توجه به آنچه که درباره نقد درونی در نگاه مارکس گفته شد، در واقع می‌توان حرکت از وجود کاستی در وضع فعلی در نظام آموزشی به سوی توسل به بحث‌های نظری را خطایی بزرگ دانست. مارکس به ما می‌آموزد در جریان تحول نظام آموزشی، آن چیزی که نانوشته اما در جریان است از آن چیزی که نوشته اما را کد است، مهم‌تر است. به بیان دیگر، وجه ایجابی تحول باید از دل وضع موجود با تمام کاستی‌های آن بجوشد نه از دل نظریه‌ها و اندیشه‌ها. آموزه دوم آن است که اصلاحات بنیادین را باید در تلاش‌های انضمامی اصلاح‌گران جستجو کرد. در دهه‌های اخیر جریانات تحول خواه فراوانی برای جبران کاستی‌های نظام آموزشی رسمی به صورت مردمی و خودجوش ظهور یافته‌اند اما جریان سند نویسی برای تحول در نظام آموزشی نسبت به شناخت، تحلیل نقاط قوت و ضعف و در صورت امکان، بهره‌مندی از دستاوردهای این تلاش‌ها کاملاً بی‌توجه بوده است. این در حالی است که تجربه‌های هر کدام از این اصلاح‌گران^۱ می‌تواند منبعی ارزشمند برای ایجاد رهیافت‌های تحولی در کلیت نظام آموزشی تلقی شود. برای نمونه می‌توان در بررسی این تلاش‌ها، پرسش‌هایی را از این قبیل مطرح کرد. هر کدام از این رویکردها، چه نواقصی را در نظام آموزشی یافته‌اند؟ برای برطرف کردن این نواقص چه راه‌هایی دیده شده است؟ در مسیر رسیدن به اهداف، با چه موانع نظری و عملی روبه‌رو شده‌اند؟ واضح است که هر کدام از این پرسش‌ها در سطح کلان در برابر کل نظام آموزشی ایران مطرح بوده و از طریق واکاوی این تلاش‌ها می‌توان به جای سعی و خطا با هزینه‌هایی گزاف، در سطحی خرد، کارآمدی هر کدام را مورد ارزیابی قرار داد. در واقع می‌توان ادعا کرد که جریان سند نویسی به بهانه بنیادین بودن، تلاش‌های به ظاهر سطحی و رویین را وانهاده و به تدوین نظریه‌ها و مبانی متوسل شده است و این درست یادآور نکته‌ای است که

۱. برای آشنایی دقیق‌تر با این تلاش‌ها می‌توانید به دانشنامه ایرانی برنامه درسی، شاخه موضوعی تجارب عملی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های برنامه درسی در ایران (سرگروه مربوطه سرکار خانم دکتر زهرا گویا) قابل مشاهده در سایت این دانشنامه مراجعه کنید (<http://www.daneshnamehicsa.ir>)

مارکس در نامه خود به آرنولد روگ متذکر می شود.

اصلاحات حداقلی به جای اصلاحات حداکثری

اکنون نوبت آن است تا در پایان این بخش به پیامدهای دیدگاه آدورنو درباره نقد درونی بازگردیم. آدورنو برای مواجهه با وضعیت تباه و کاستی فراگیر، ما را از فراهم آوردن نظام های معرفتی و گفتمانی بر حذر می دارد و در مقابل از اقدام های کوچک اصلاح گرانه سخن می گوید. آدورنو در اثر خود با نام «اخلاق صغیر»^۱، معتقد است به علت فراگیری عقلانیت ابزاری و تسلط آن بر همه گونه های اندیشیدن، از این پس تنها وظیفه اندیشمند انتقادی، آن است که به جای ارائه بدیل هایی برای حیات اخلاقی و عادلانه تر، تنها متزلزل بودن وضع موجود و راه های برون رفت از آن را با تکیه بر منابع حاضر در آن نشان دهد. در اینجا مناسب است تا برای روشن تر شدن بحث، به مطالب مطرح شده از سوی کارل ریموند پوپر در کتاب «جامعه باز و دشمنان آن» (2013) از جهت شباهت آن با دیدگاه آدورنو نگاهی داشته باشیم.^۲ پوپر در فصل نهم این کتاب دو نحوه مهندسی تغییرات اجتماعی را تحت عناوین رویکرد اتوپایی^۳ و رویکرد تدریجی^۴ (جزء به جزء) در مقابل هم قرار داده و به دفاع از گونه دوم بر می خیزد. او روش اول را مستلزم تعیین وضعیت ایده آل، اهداف غایی، میانی و روش های عینیت بخشیدن به این اهداف می داند. در این رویکرد تنها زمانی می توان از کنش های عقلانی سخن گفت که هر کنشی در راستای تحقق بخشیدن به این اهداف باشد. در مقابل، مهندسی تدریجی، به دنبال رساندن بیشترین خیر و تلاش برای دفع بیشترین ضرر از کسانی است که در وضعیتی نامطلوب قرار دارند بی آنکه این دو کار برای رسیدن به وضعی فراتر از خود انجام گیرند. «کسی که مهندسی تدریجی یا جزء به جزء را پیشه می سازد، روشی اختیاری می کند برای جستجو و مبارزه با بزرگترین و عاجل ترین بدی های گریبانگیر جامعه، نه جستجو و مبارزه در راه بزرگترین خیر نهایی. برای آن [...] آسان تر است تا درباره بدی های موجود و وسایل مبارزه با آنها به توافق معقول رسید تا درباره خیر و نیکی آرمانی و وسایل تحقق آن» (Popper, 2001, pp. 356-357).

نقدهایی که بر اجرا نشدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به علت گسترده بودن اهداف و

۱. ترجمه ذکر شده (Minima Moralia) برای عنوان این کتاب برگرفته از ترجمه حمید فرازنده است (Adorno, 2005).

۲. اگرچه میان این دو، مناظره ای مشهور با عنوان نزاع بر سر اثبات گرایی (The Positivist Dispute) در باب روش شناسی علوم اجتماعی در گرفته اما درباره شباهت آرای این دو درباره روش مطلوب اصلاحات اجتماعی می توانید به بحث بریتین (Brittain, 2010, p. 70) مراجعه کنید.

3. Utopian Engineering
4. Piecemeal Engineering

فقدان اجماع بین الاذهانی وارد می‌شود^۱ را می‌توان در راستای همین نکته مد نظر قرار داد. برای نمونه صادق زاده در این رابطه می‌گوید: «نام این سند، سند ملی آموزش و پرورش بود و آن را به تحول بنیادین فروکاستیم [...] باید کم‌کم الگو می‌ساختیم، اما خواستیم که سند یکباره و با نگاه بالا به پایین اجرا شود» (Sadeghzadeh, 2019). او خود به رویکرد اتوپایی در نگارش سند اذعان می‌کند و اتخاذ این رویکرد را موجب غفلت از واقعیت‌ها می‌داند: «ما در مقام سند نویسی باید قبول می‌کردیم بعد از اینکه وضع مطلوب آموزش و پرورش ایرانی و اسلامی را ترسیم کردیم بگوییم در ۲۰ سال به کجا باید برسیم، نیازمند بررسی امکانات و توانمندی‌های آموزش و پرورش بودیم [...] دوستان با عجله و با سرعت در سند نویسی به سمت تعیین چشم‌انداز رفتند و به راهبردها و مشخص کردن تمام اجزا و پژوهش‌های واقع‌نگرانه بی‌توجه بودند [...] لازم بود اطلاعات دقیقی از وضعیت مدارس، معلمان و نظام آموزش و پرورش کشور کسب می‌کردیم» (ibid). بر اساس آموزه آدورنو اکنون می‌توان ادعا کرد که عطف توجه به آرمان‌های گسترده، احتمال اجماع و توافق عاملان را کاهش داده و اجرای سیاست‌ها را با مشکل مواجه می‌کند. در حالی که بدیهی است اگر بر مشکلات معدود نه متعدد آموزش و پرورش تمرکز شود، می‌توان افراد بیشتری را در پیدا کردن راه برون رفت مشارکت داد و اجماع عمومی تری را پدید آورد و ضمانت بهتری را برای اجرای برنامه‌ها به دست داد.

شاخص‌های نقد درونی و بررسی سه نمونه

در ادامه، دو گام دیگر طی می‌شود؛ نخست، بر اساس یافته‌های پژوهش، معیارهایی برای نقد درونی نظام آموزشی ایران به منزله گام اول اقدامات اصلاحی ارائه می‌شود و سپس تلاش می‌شود تا نمونه‌هایی دیگر از نقد نظام آموزشی به اجمال معرفی شده و از منظر یافته‌های پژوهش بررسی شوند.

شاخص‌های نقد درونی نظام آموزشی ایران

اصل تاریخ‌مندی

- تکیه بر تاریخ‌مندی، بافتار و بستر موضوع مورد نقد مشتمل بر درک چرایی ظهور شرایط یا پدیده موجود برای فهم ماهیت و چیستی آن و عوامل و عناصر تشکیل‌دهنده آن

اصول ناظر بر فهم درونی

- نگاه متمرکز بر موضوع مورد نقد به جای نگاه مقایسه‌ای در ارتباط با موارد دیگر؛

۱. برای نمونه نگاه کنید به سخنرانی خسرو باقری (Bagheri, 2019).

- تمرکز بر شرایط و تعارض عناصر درونی موضوع مورد نقد؛
- تکیه بر مشکلات و ضعف های مورد نقد به جای نقاط اوج و مطلوب ها (مطالبات آرمانی)؛
- نقد مبتنی بر سنجش موضوع نقد با ارزش های خود آن.

اصول ناظر بر مطالبه گری موثر در نقد

- نقد به چگونگی امور موجود تعلق می گیرد نه بر فقدان امور ناموجود؛
- تکیه بر امکان ها و ظرفیت های تحول درونی به جای نفی وضعیت موجود در جریان نقد (نقد باید بتواند در فرآیند نقد، در عین حال امکان های تحول و تغییر شرایط را آشکار کند)؛
- اشتراک زبان و اشتراک مسئله محتوای نقد با موضوع مورد نقد؛
- هشیاری نسبت به رویکرد نخبگانی در برجسته کردن شکاف نظریه ها و عمل تحقیق یافته به منزله یک رویکرد آسیب زا.

نقادی نظام آموزشی ایران: بررسی سه نمونه

اینک با توجه به معیارهای نقد درونی، برخی از نقدهای مطرح درباره نظام آموزشی ایران^۱ بررسی می شود. به این امید که تامل در آنها بتواند رهنمودهای تکمیلی را برای ارائه یک طرح تمام عیار به ارمغان آورد.

(۱) گزارش مشاوران آمریکایی اواخر دهه بیست ششمی

گزارش مشاوران ماورای بحار^۲ (۱۹۴۹) سه جنبه مرتبط دارد. نخست؛ در توصیف ویژگی های نظام آموزشی متکی بر مشاهده و آگاهی از وضعیت موجود است. دوم؛ در تبیین فلسفه، نگاهی تاریخمند حضور دارد. سوم؛ آنجا که در پی ارائه راه حل هستند، امکان ها و ظرفیت های تحولی خود مجموعه مورد توجه قرار نمی گیرد و الگویی بیرون از فرهنگ و تاریخ نظام آموزشی پیشنهاد می شود. به همین دلیل است که در زمان حال نیز هر خواننده ای، اشکالات مطرح شده در آن مقطع زمانی را کماکان جاری در نظام آموزشی می یابد بی آنکه راه حلی موثر برای رفع آنها بعد از گذشت حدود شصت سال اتخاذ شده باشد. در واقع مهم ترین اشاره بیرونی در این گزارش آن است که آنچه بر نظام آموزشی ایران در آن زمان حاکم بوده، الگوی نخبه گرا و تمرکزگرای فرانسوی بوده و پیشنهاد این مشاوران تنها جایگزینی این الگو با الگو دموکراسی مدار و منعطف آمریکایی است.

(۲) نقد نظام آموزشی در کتاب «کندوکاو در مسایل تربیتی ایران» اثر صمد بهرنگی

۱. گفتنی است طرح این نمونه ها به معنای قبول یا رد هر کدام از آنها به عنوان یک نقد درون زا نیست. انتخاب آنها تنها برای تبیین بهتر مباحث صورت گرفته است.

نقدهای مطرح شده در این اثر که از نظر زمانی مقارن با دوره حضور و برنامه ریزی مشاوران امریکایی اصل چهار در ایران بوده، از قضا نقد الگوی پیشنهادی مشاوران امریکایی است که در آن زمان مبنای برنامه ریزی آموزشی قرار گرفته بود (Behrangi, 1967). کتاب، نگاهی از درون به فرآیند آموزش و پرورش در مدرسه و ادارات دارد. نویسنده کتاب هر دو نقش دانش آموزی (تربیت معلم) و معلمی را تجربه کرده و رویکرد جزئی نگرانه همراه با توجه به جنبه های روانشناختی و جامعه شناختی فرآیند آموزش و پرورش را بر می گزیند. و بالاخره در حین فعالیت در همین نظام آموزشی و در ضمن اشاره به دشواری های فرهنگی - زبانی آموزش برنامه تعیین شده، به طراحی برنامه آموزش زبان فارسی برای دانش آموزان ترک زبان اقدام می کند. و این خود مصداقی از کشف امکان های تحول و اصلاح در شرایط موجود است. استدلال نویسنده در نقد بخشنامه های ممنوعیت تنبیه بدنی گویای یافتن تعارضات و نادیده گرفتن واقعیت های موجود است. از یک سو، در دانشسرای تربیت معلم، ناظم گاهی دانشجویان را کتک می زند و از سوی دیگر در متون درسی، تنبیه بدنی دانش آموزان توسط معلم و مدرسه مردود و آسیب زا اعلام می شود.

۳) نقد نظام آموزشی در کتاب «سازمان فرهنگ و رهبری آن» اثر محمد علی طوسی

محمد علی طوسی، در کتاب سازمان فرهنگ و رهبری آن (1963)، به موارد متعددی از اشکالات نظام آموزشی در دهه چهل اشاره دارد. این اشکالات، فارغ از بایدهای تجویزی کلان، سه محور اصلی دارد. محور اول؛ فقدان پویایی سازمان فرهنگ در مواجهه با تحولات اجتماعی است که طوسی مصداق آن را ثابت ماندن هدف فرهنگ از زمان تصویب اولین قانون معارف در سال ۱۲۹۰ شمسی می داند و پس از پنجاه سال کارایی خود را از دست داده است. محور دوم به شمارش آسیب های مدیریت اداری نظام اختصاص دارد که عدم ثبات مدیریت و جلوه های آن در تغییر مداوم سیاست گذاری ها، تغییر مداوم سلاقی مدیران، مشکل فقدان تخصص گرایی در بخش های مختلف، و رواج رفیق بازی در سازمان آموزش و پرورش است. محور سوم؛ مشخص نبودن وظایف دستگاه های وزارتخانه و در نتیجه کارکنان است که آنها را به تبعیت از سنت و روش های معمول در امور محوله می کشاند، و همچنین وجود مقررات و آیین نامه های بی حد و حصر و گاه متناقض (ibid, pp. 97-99).

برجستگی این گزارش نقادانه، در ورود دقیق به وضعیت موجود و تحلیل عوامل آسیب زا است و از اظهارات ایده آل گرایانه خارج از نظام آموزشی خالی است. اما در عمل فاقد نگاه تاریخ مند و نیز جستجوی ظرفیت های اصلاح در شرایط موجود است. با این وصف و با توجه به اینکه تعداد گزارش هایی که به تبیین شرایط اداری سازمان وزارتخانه پردازد، بسیار کم است، گزارش روشنگری در عرصه نقد از نظام آموزشی است.

نتیجه

آموزش و پرورش در ایران از زمان آغاز گذار از نهادی سنتی به نهادی مدرن، همواره در معرض انتقاد قرار داشته است. تحولات سیاسی صده اخیر نیز هر از چند گاهی، تکانه هایی را برای تقویت و یا تغییر مسیر حرکت این نهاد به آن وارد کرده است. فصل مشترک همه مطالبات این فرض است که نقد، زمینه ساز اصلاح است و از این رو باید به منظور ایجاد تغییرات بنیادین، دست به نقادی بنیان فکن این نظام زد و تصویری مطلوب را برای آن از خلال نظرورزی های صرف ترسیم کرد و همه سرمایه و توان خود را معطوف به رساندن نظام آموزشی به آن نقطه کمال ساخت.

این پژوهش، نخست با الهام از اندیشه هگل و سپس با پی جویی اثر او بر مارکس و آدورنو، رویکرد جدیدی را به نقد نظام آموزشی با عنوان نقد درونی مطرح ساخته که شاید در نگاه اول، از آن رو که به اندازه شیوه های نقد رایج یا به تعبیر مارکس، نقد مبتدل^۱، تلخ و زننده نیست، اصلاً نتوان آن را الگویی برای نقادی دانست. اما نویسنده ادعا می کند که چنین رویکردی اجماع و اشتراک بیشتری را میان کنشگران تعلیم و تربیت پدید آورده و با تاکید بر اقدامات کوچک اما مهم و اثرگذار، اصلاح نظام آموزشی را تسهیل خواهد کرد. به علاوه، این رویکرد با عطف توجه بر ماهیت جست و جویی و تفهیمی ایده تربیت در هر جامعه ای، انعطاف بیشتری را برای نظر و عمل تربیتی و سنجش نسبت میان این دو طلب می کند تا اصلاحات را از نظرورزی صرف با دست شستن از تلاش های عملی به بهانه کاستی و نارسایی وضع موجود و از عمل گرایی افراطی به بهانه مورد اختلاف بودن ابعاد نظری تعلیم و تربیت و نارسا و ناکارآمد بودن ایده ها، باز دارد.

تقدیر و تشکر

برای نمونه، میری و خرمی نژاد درباره نقش مدرسه در کاستی های فرهنگی در ایران این گونه می گویند: «به جای نقد گفته ها و استدلال های فرد، خود شخص را نقد می کنیم و برای مخالفت با نظر وی به یکی از خصوصیات فردی او حمله می کنیم. همچنین از منظری دیگر، فردی که گفته ها و استدلال های او مورد نقد قرار گرفته است، این رفتار اجتماعی را نوعی تخریب علیه خود محسوب می کند. حال سؤال این است که برای حل این مسئله از کجا باید آغاز کرد؛ آیا برای تصحیح این الگوهای ذهنی، رفتاری و کنشی، باید سرمایه گذاری را از سطح دانشگاهی آغاز کنیم و یا اینکه این نوع الگوها باید در دوران مهد کودک، پیش دبستان یا دبستان تصحیح

1. Vulgar criticism

شود و آگاهی‌بخشی‌ها در همین دوران صورت گیرد؟» (Miri & Khorami Nejad, 2018, Foreword).



References

- Adorno, T. W. (1973). *Negative Dialectics*. E. B. Ashton (Trans.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Adorno, T. W. (1982). *Against Epistemology: A Metacritique* (Studies in Husserl and the Phenomenological Antinomies). W. Domingo (Trans.). Massachusetts: MIT Press.
- Adorno, T. W. (1983). *Prisms*. MIT Press.
- Adorno, T. W. (1999). *Minima Moralia*. E. F. N. Jephcott (Trans.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2005). *Minima Moralia*. H. Farazandeh (Trans.). Isfahan: Naghshe Khorshid. (In Persian).
- Alamolhoda, J. (2009). *Islamic theory of education*. Tehran: Imam Sadegh University Press. (In Persian).
- Bagheri, K., Sajjadih, N., Tavassoli, T. (2014). *Research approaches and methods in philosophy of education*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian).
- Bagheri, K. (2008). *Philosophy of education in Islamic republic of Iran* (Vol. 1). Tehran: Elmi-Farhangi. (In Persian).
- Bagheri, K. (2019). *Lecture in Institute for Research on Education*. Tehran. Retrieved from <http://rabnews.ir/12467/>. (In Persian).
- Becker, M. (2018). On Immanent Critique in Hegel's Phenomenology. *Hegel Bulletin*, pp. 1-23. 10.1017/hgl.2018.8.
- Behrangi, S. (1967). *An examination of educational problems in Iran*. Tehran: Shabgir press. (In Persian).
- Brittain, C. C. (2010). *Adorno and theology*. London: T & T Clark International.
- Buchwalter, A. (1987). Hegel, Adorno and the concept of transcendent critique. *Philosophy and Social Criticism*, 12 (4), 297-328.
- Celikates, R. (2012). Karl Marx: Critique as emancipatory practice. In K. de Boer & R. Sonderegger (Eds.), *Conceptions of critique in modern and contemporary philosophy* (pp. 101-118). New York: Palgrave Macmillan.
- Finlayson, J. G. (2014). Hegel, Adorno and the origins of immanent criticism. *British Journal for the History of Philosophy*, 22 (6), 1142-1166.
- Haggerson, N. L. (1991). Philosophical inquiry: Ampliative criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43-60). Albany: State university of New York press
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of Spirit*. A. V. Miller (Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (2000). 'On the Essence of Philosophical Criticism Generally, and its Relationship to the Present State of Philosophy in Particular'. H. S. Harris (Trans.) in G. di Giovanni (ed.), *Between Kant and Hegel: Texts in the Development of Post-Kantian Idealism*, pp. 275-291. Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Hemmatifar, M. (2020). *The main problem of the Iranian educational system is being imported*. Retrieved from <http://rabnews.ir/13352/>. (In Persian).
- Honneth, A. (2001). Reconstructive Social Critique with a Genealogical Reservation: On the Idea of Critique in the Frankfurt School. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 22 (2), 3-11.
- Horkheimer, M. (1972). Traditional and critical theory. In his *Critical theory: Selected essays*. M. J. O'Connell (Trans.). pp. 188-252. New York: Herder and Herder.
- Karimi, A. (2016). *Education against education*. Tehran: Ghadiyani.

- Marx, K. (1978). *The Marx-Engels reader*. R. C. Tucker (Ed.). London: Norton.
- Marx, K. (1997). *Writings of young Marx on Philosophy and society*. D. Easton & K. H. Guddat (Eds.). Indiana: Hackett Publishing Company.
- Mirarab Razi, R. (2015). Explaining the Reasons for Failure of Educational Reform and Resistance by Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 10(38), 159-178. (In Persian).
- Miri, S. J., Khorami Nejad, M. (2019). *A critical study of education policy making in modern Iran*. Tehran: Naghd-e Farhang.
- Mousapour, N. (2012). Approaches that govern change in Iran's education system and curriculum; from the engineering approach to cultural approach. *Rahbord Farhang*, 5(Issue 17-18), 243-273. (In Persian).
- Nazari, M. (2018). *Is School Dead? (Marg -e Madreseh?)*. Tehran: Mashghe Shab. (In Persian).
- Overseas Consultants Inc. (1949). *Report On Seven Year Development Plan for The Plan Organization of the Imperial Government of Iran*. New York.
- Popper, K. (2001). *The open society and its enemies*. E. Fooladvand (Trans.). Tehran: Kharazmi publishing Inc. (In Persian).
- Popper, K. R. (2013). *The open society and its enemies*. Princeton: Princeton University Press.
- Sadeghzadeh, A. (2019). *Lecture in Institute for Research on Education*. Tehran. Retrieved from <http://rabnews.ir>.
- Sarkar Arani, M. (2019). *Japan from the viewpoint of comparative studies in education*. Retrieved from <https://rabnews.ir/11862>. (In Persian).
- Stahl, T. (2013). *What is Immanent Critique?* SSRN Working Papers, URL: <http://ssrn.com/abstract=2357957>, doi: 10.2139/ssrn.2357957.
- Supreme Council of Education (2000). *Aims of primary and secondary education*. Tehran: Supreme Council of Education. (In Persian).
- Supreme Council of Education (2018). *Aims of public education in different levels*. Tehran: Supreme Council of Education. (In Persian).
- Theoretical foundations of changing public education in Islamic Republic of Iran*. (2011). Tehran: Supreme council of education. (In Persian).
- Toosi, M. A. (1963). *The organization of education and its leadership*. Tehran: Tehran Mosavvar. (In Persian).
- Wise, A. E. (1977). Why Educational Policies Often Fail: The Hyperrationalization Hypothesis. *Journal of Curriculum Studies*, 9(1), 43-57.